

---

## *Capítulo XI*

### *Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionales*

⇐ Claudio Almonacid\* y Miguel Arroyo\*\*

#### **1. Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena (por Claudio Almonacid)**

**E**n esta mesa de cierre del seminario quisiera realizar un ejercicio de reconstrucción de los sentidos que el sistema educacional transmite a quienes son excluidos. Para ello tomaré algunos de los elementos que se han discutido en estos días y trataré de desarrollar cómo se produce la exclusión social en el marco de las políticas neoliberales.

En particular, me interesa complementar el concepto de exclusión social presentado por Roberto Leher y analizar los procesos a partir de los cuales se construye la exclusión. Leher ha señalado que en las economías globalizadas las naciones intentan obtener ganancias aprovechando al máximo sus ventajas comparativas. En su argumento una de estas ventajas corresponde a la mano de obra barata, que permite a los países atraer empresas multinacionales aprovechando la precarización del empleo, provocada entre otros factores por la disminución de los índices educacionales.

---

\*Doctor en educación. Investigador del Ministerio de Educación de Chile. Las opiniones expresadas en esta presentación son de exclusiva responsabilidad del autor y no representan a la institución en que trabaja.

\*\*Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação. Tem sido Secretário Adjunto de Educação na Cidade de Belo Horizonte.

Para complementar esta visión intentaré responder a la siguiente pregunta: ¿quiénes son y qué papel cumplen los excluidos en las políticas educativas neoliberales? Dicho de otro modo, ¿qué significados transmite el sistema educacional a los excluidos?

Haré este análisis considerando dos elementos: uno teórico, y otro histórico.

El primer elemento que utilizaré en esta exposición se refiere a una reconceptualización elaborada por Elliot Eisner sobre concepciones curriculares. Una de las cinco concepciones que Eisner distinguió se refería al currículum como parte de procesos de reconstrucción social a la cual le atribuía características de cambio social progresista, construido a partir de elementos de teoría crítica. A pesar de esta última consideración, que simplifica la realidad asignando los procesos de cambio a las posiciones de izquierda y el mantenimiento del orden funcionalista a la derecha, creo que es posible aplicar la misma categoría de reconstrucción social a la actual ofensiva neoliberal en el campo educacional, simplemente modificando los contenidos ideológicos y manteniendo los mecanismos para construir un nuevo orden social.

Es posible considerar que la ofensiva neoliberal realiza un proceso de reconstrucción social en el ámbito curricular. El neoliberalismo contiene en sí mismo elementos fundacionales, no sólo de orden económico capitalista sino principalmente respecto de la forma en que redefine las relaciones sociales, centrándolas en el individualismo y la competencia. Pero, a diferencia del capitalismo salvaje, haciendo creer a los sujetos que pueden participar de los beneficios del cambio: por ejemplo, accediendo a los bienes de la modernidad.

De este modo, no sólo nos encontramos en un momento de imposición de un determinado modelo de producción y distribución de la riqueza, sino además en un proceso de resocialización, de reorganización de los sentidos con los cuales convivíamos.

El segundo elemento que utilizaré para complementar la exposición de Leher se refiere a la aplicación de políticas educativas neoliberales en Chile desde hace ya dos décadas. A riesgo de generalizar a partir de una experiencia tan particular, creo que es importante comprender sus efectos sobre los procesos de exclusión social, especialmente a la luz de las experiencias de resistencia que se han mostrado en este seminario.

Las políticas neoliberales aplicadas al sistema educacional chileno se pueden clasificar en dos grandes momentos: el primero –que comienza a partir de 1980 y es liderado por los técnicos de la dictadura militar– consistió en el proceso de descentralización administrativa a partir del cual se traspasa la gestión de las escuelas y los liceos a los sostenedores municipales y privados. Su financiamiento se realiza a través de un mecanismo de subvención escolar, calculado sobre la base de la asistencia diaria de los alumnos.

Los resultados de esta medida, evaluados a través de la Prueba Nacional de Medición de la Calidad (SIMCE), muestran que los aprendizajes de los alumnos se encuentran estratificados según la dependencia administrativa del establecimiento al que asisten: los colegios privados pagados obtienen los mejores resultados, y los privados subvencionados por el Estado alcanzan mejores resultados que los colegios municipalizados.

El punto radica en que estos últimos establecimientos atienden a la mayor cantidad de población, y fundamentalmente a los más pobres. De este modo, aún mostrando buenos resultados de cobertura, el sistema educacional chileno contiene graves problemas en la calidad y en la equidad de la educación que imparte a sus alumnos.

El segundo momento en la ejecución de las políticas neoliberales en el sistema educacional chileno se estructura en torno a la particular transición a la democracia que se desarrolla en el país. La principal característica de esta transición política es que mantiene y legitima los principales aspectos del “pinchetismo”: su constitución política, su modelo económico, sus concepciones de seguridad nacional, etc., y en el caso del sistema educacional, el mantenimiento de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la descentralización administrativa y la competencia por el financiamiento a través de la subvención escolar, entre otros elementos. La Concertación de Partidos por la Democracia -coalición de gobierno- ha mantenido todos estos aspectos y ha ejecutado las recomendaciones del Banco Mundial para los sistemas educacionales latinoamericanos, focalizando su accionar hacia las escuelas más pobres y de peores resultados y estimulando su autonomía.

A partir de estos dos elementos, uno teórico y otro histórico, en esta ponencia argumentaré que el falso consenso impulsado por las reformas neoliberales en torno a la prioridad de la educación tiene por objetivo transformar elementos centrales que explican su funcionamiento durante el siglo XX. Por un lado, se trata de transformar a la educación en un bien de consumo, rompiendo con la promesa meritocrática de movilidad social con la cual fue construido el sistema educacional; por otro, su utilización para socializar en nuevos significados acerca del orden social.

De este modo, la exclusión no es sólo un efecto no esperado del desarrollo económico, sino una parte importante de la estrategia de construcción de un *et-hos* neoliberal que se expresa en la transformación de los sujetos, quienes ya no esperan que el Estado les resuelva sus problemas, sino que están convencidos de que son capaces de enfrentar la vida de forma individual y competitiva.

Tratando de avanzar en este terreno, resulta necesario preguntarse a quién busca educar el neoliberalismo y qué tipo de significados transmite.

Vayamos a la primera pregunta: *¿cuánta educación deben recibir los sujetos?* Si, como quieren hacernos creer, la ineficiencia del sistema educacional se debe a cuestiones de gestión, lo que el sistema escolar debe hacer es optimizar su funcionamiento, evitando que los beneficios sean distribuidos entre quienes no se han esforzado para alcanzarlos.

Frente a esta pregunta es posible estructurar dos posibles alternativas de respuesta siguiendo las clásicas distinciones funcionalistas: en un extremo tenemos que la educación que recibirán los sujetos depende de su capacidad futura de contribuir al desarrollo económico; en el otro extremo, tenemos que la educación constituye un derecho independiente de cualquier tipo, de cualquier diferencia. Para el neoliberalismo, los sujetos deben comprender que su empleabilidad depende de su capacidad de adaptarse a las exigentes y cambiantes condiciones del mercado laboral.

Así, la educación no puede ser vista como un regalo, y menos como un regalo del Estado para los individuos. Más bien se trata de una mercadería que se negocia en el mercado, cuya escasez aumenta su valor y sobre la cual debe pagarse el costo real.

Una segunda pregunta, considerando que el tema del acceso a la educación está resuelto, se refiere a la *calidad de la educación que reciben los sujetos y a su diferencia entre distintas modalidades de administración educacional*. Como he señalado previamente, en la experiencia chilena la diferencia en la calidad de la educación que reciben los sujetos es significativa, de forma tal que no da lo mismo asistir a una escuela municipal que a una escuela particular subvencionada por el Estado. De este modo, el mensaje que reciben las familias es que la alternativa que les queda para alcanzar los beneficios del desarrollo es esmerarse por tratar de comprar la mejor educación posible para sus hijos. No tiene sentido enviar a los hijos a una escuela municipal cuyo producto es deficiente: resulta una mala inversión en términos de movilidad social, de pretender una mejor recompensa salarial. Mas bien, lo que hay que hacer es enviar a los hijos a una escuela con nombre en inglés, que tiene un proyecto educativo definido, con uniforme escolar bonito, sin el peso de la burocracia estatal, etc. Estas escuelas subvencionadas atienden a una población muy semejante a la de las escuelas municipales, con la diferencia de que sus padres pagan una colegiatura mensual. Es decir, han comprendido que la educación es un bien de consumo.

El sistema financiero ha diseñado varios mecanismos para consolidar estas diferencias, tal como se puede observar por ejemplo en el caso del programa de financiamiento de los estudios universitarios. Por un lado se implementan libretas de ahorro que funcionan desde el momento en que se nace, y por otro existen créditos bancarios asignados a los sujetos según las normas tradicionales de rentabilidad. De este modo, ¿qué institución bancaria se atreverá a financiar los estudios de un alumno pobre que decida estudiar pedagogía? Lo más seguro es que

nadie lo haga, porque este alumno es un candidato seguro (si es que llega a terminar sus estudios) a no devolver el préstamo, por cuanto estará tratando de sobrevivir.

Siguiendo con este argumento, nuestra tercera pregunta es: si la educación que reciben los sujetos es de distinta calidad, *¿dónde ocurre la diferenciación entre quienes recibirán educación de buena y mala calidad?* Nuevamente usando como ejemplo el sistema educacional chileno, es posible ver que los grupos de elite se encuentran separados del resto de los sujetos desde la primera infancia hasta la universidad, ya que en todos los niveles de enseñanza existe la posibilidad de elegir a qué establecimiento asistir dependiendo de la capacidad de pago de las familias. La consecuencia de esta situación es la existencia de pocos lugares de encuentro social. El mensaje más bien es estar separados que juntos; así, los grupos sociales aprenden a desconocerse.

En mi opinión, este fenómeno contiene un doble mensaje: por un lado, busca romper con el posible paternalismo que podría generar la elite respecto de los grupos de no-elite al estar juntos y conocerse, y por otro consolida la “rabia” de los excluidos, quienes descubren que los beneficios de los grupos de elite están dados en tanto condiciones adscritas y no basados en el mérito. En la lógica neoliberal, este rencor, producto del reconocimiento de la diferencia, es el que motiva la competencia individualista, y por tanto tiene una finalidad pedagógica.

Vayamos a nuestra cuarta pregunta: *¿cómo se justifica la selección de la que son objetos los sujetos en este mercado educacional?* Y fundamentalmente, *¿cómo se logra que los excluidos se conformen con el escaso éxito alcanzado y no se rebelen contra el orden social?* Creo que la forma de lograr estabilidad social es culpabilizando a los mismos sujetos y sus familias por no realizar los esfuerzos suficientes. Así, las razones sociales, estructurales, desaparecen, se esconden en la multiplicidad de ofertas educacionales que existen: ¡estaban ahí, siempre estuvieron disponible las otras opciones! Fueron las mismas familias quienes eligieron enviar a sus hijos a una escuela pública. La vida está llena de malas decisiones.

La culpabilización de los individuos hace creer que la selección ha sido realizada basándose en los méritos de cada cual y que los beneficios de la educación son individuales. Ambos argumentos resultan falsos, ya que un mecanismo que legitima la segregación que contiene el sistema educacional es la selección de los estudiantes, tanto previa al ingreso a estudiar como mediante la cancelación de matrícula de quienes obtienen promedios inferiores a un determinado estándar. De este modo, los colegios subvencionados aseguran siempre buenos resultados académicos.

Otra pregunta consiste en saber *si es posible hacer algo que beneficie a los sujetos en este injusto mercado educacional*. La alternativa neoliberal -frente al

dilema de la supuesta mala administración de la educación municipal versus la educación de calidad que entregan los establecimientos particulares subvencionados- parece ser aumentar la dosis del mismo remedio, es decir, fortalecer la oferta educacional privada.

En el último tiempo, en Chile esta respuesta se fue construyendo para que sean los propios profesores quienes se hagan cargo de las escuelas, transformándolas en sus propias empresas. De este modo los docentes se esforzarán más que las escuelas municipales, que tienen asegurados sus sueldos producto de la subvención escolar.

Al depender de la necesidad de atraer nuevas matrículas para su establecimiento, se verán en la obligación de diseñar estrategias que les permitan tener un público cautivo.

Así será la necesidad de sobrevivencia de los profesores, y esto permitirá a los alumnos alcanzar mejores resultados. Un efecto pedagógico de este mercado educacional es que los sujetos, maestros y alumnos, aprenden a vivir sin los beneficios del Estado y a descubrir mil y una estrategias para que el negocio funcione.

Nuestra última pregunta se refiere a la siguiente cuestión: *¿dónde aprenden las habilidades para el trabajo?* O, si se prefiere, *¿qué se aprende en la escuela?* Esta pregunta es relevante, ya que la velocidad de los cambios tecnológicos y su alta especialización nos cuestionan respecto de si en el sistema educacional es posible enseñar habilidades técnicas que permitan a los sujetos emplearse.

Más bien pareciera que la escuela enseña habilidades sociales que sirven para la empleabilidad neoliberal: creatividad, trabajo en equipo, innovación, liderazgo, etc. Se trata entonces de adecuar los procesos escolares a los procesos de producción generados en los modelos de calidad total que promueve el neoliberalismo. Las metodologías constructivistas parecen ir de la mano con este objetivo, estimulando aprendizajes metacognitivos que favorecen respuestas diversas ante un mismo problema, comprometiendo a los sujetos en el cumplimiento de metas grupales, identificándose con el equipo. De este modo volvemos al argumento de Foucault sobre disciplinamiento: además de las múltiples funciones de la escuela, ésta se encarga de socializar a los sujetos en determinados valores, creando en ellos ciertas disposiciones subjetivas respecto de la forma de ver la realidad.

Ahora bien, el constructivismo nuevamente presenta elementos de exclusión social al corresponder a estrategias de aprendizajes de las nuevas clases medias. Los excluidos deben saltar sobre sus propias formas de socialización para apropiarse de los significados que el sistema escolar impone.

En esta exposición he pretendido mostrar que la exclusión cumple una función social: explicitar que el modelo de sociedad y de hombre que promueve el

neoliberalismo se basa en una concepción darwinista, en la cual la competencia y el individualismo permiten sólo la sobrevivencia del *sujeto emprendedor*.

El emprendedor ha sabido adaptarse a las nuevas exigencias del mercado, ya no a través de un empleo estable y duradero, con la seguridad de un salario a fin de mes, sino concretando su propio proyecto, arriesgándose a tener éxito, liderando equipos de trabajo, trabajando sin horarios fijos, disminuyendo sus costos en todas las áreas posibles, no pagando horas extras. El emprendedor se conoce, conoce sus puntos fuertes, tiene una alta valoración de sí mismo y tiene claro que su futuro pasa por su esfuerzo individual, por su capacidad de autosugestionarse. A pesar de que el sistema le cierra las oportunidades, él sabrá utilizar su talento creando su propio negocio, siendo él mismo un empresario, un micro-empresario.

Mi hipótesis es que es la misma escuela la que genera estas disposiciones en los sujetos, y que este mensaje es inculcado, entre otros múltiples mecanismos, a través de la exclusión, cuya finalidad es contribuir a crear una cultura capitalista del trabajo, y cuya ética, individual y competitiva, conduce a la creencia de que sólo a través del esfuerzo personal es posible la movilidad social. De esta forma el valor de la educación pierde sentido para los sectores populares. El mensaje neoliberal pareciera ser el siguiente: es un mal negocio asistir al sistema educacional público. Se puede acceder a una credencial educativa, incluso universitaria, pero de escaso valor.

Más bien el sentido de asistir a la escuela está en ciertos aprendizajes que los alumnos pueden lograr: lectoescritura y cálculo, procesamiento de información, elaboración de proyectos, capacidad de ejecutar un proyecto, aprender a evaluar y autoevaluar.

¿Qué se aprende entonces en el sistema educacional? Creo que, en la perspectiva que he presentado, uno de los mensajes que la propuesta neoliberal entrega a los sujetos es la diferencia entre la libertad económica y la libertad política: podemos prescindir de la formación del ciudadano con derechos sociales, y en cambio se necesita que los sujetos tengan la capacidad de crear nuevas fuentes de empleo sin esperar que el Estado resuelva sus dificultades.

¿Qué hacer frente a esta situación tan pesimista que he descrito? ¿Qué puede hacer la educación en una sociedad de mercado? Me parece que las diferentes experiencias que se han mostrado en este seminario son una buena pista respecto de los conceptos clásicos del marxismo: conciencia de sí y para sí. Estas experiencias constituyen buenos ejemplos respecto de lo que es posible hacer para enfrentar esta ofensiva neoliberal.

## **2. Educação em Tempos de Exclusão (por Miguel Arroyo)**

Recebi como tarefa refletir pedagogicamente sobre as grandes questões postas nestes dias de encontros e diálogos sobre os vínculos entre Trabalho, Exclusão e Educação.

Destaco alguns pontos na pluralidade de dimensões e questões levantadas. Trago o olhar da educação sobre essas questões que estão postas para a educação tanto escolar quanto fora das instituições educativas. Como repensar as concepções e práticas educativas em tempos de exclusão? A questão que nos ocupou, desde o início, é se existe alguma relação entre educação, trabalho e exclusão social. Será que diante de tantas sombras destacadas nas análises ainda somos tão ingênuos como para acreditar que existe? Esta foi a pergunta que as análises me provocaram. Por aí, oriento a tentativa de minha síntese das questões levantadas

O quadro que nos foi apresentado, desde a abertura, reflete dois quadros superpostos.

Um quadro onde se destaca mais a negatividade da exclusão social e do não-trabalho. Nesse quadro não existe realmente nenhuma vinculação entre educação, trabalho e exclusão social. Aliás, existe uma relação pelo avesso: a impossibilidade de pensar em qualquer projeto educativo diante desse quadro tão terrível e negativo. É a conclusão a que podemos chegar: diante desse quadro não há nada a fazer, como educadores, não tem mais sentido o sistema escolar, a construção de um projeto educativo ou de um sistema nacional público de educação. Nem tem sentido o conjunto de propostas de educação popular, sindical, de jovens e adultos etc.

Tudo o que defendemos sobre o trabalho como princípio educativo perde sentido. Cada um se vira, se torna empregável, sobrevive. As análises destacaram que os processos sociais e produtivos esgotaram sua capacidade civilizatória. Diante desse quadro tão brutal quanto real, a pergunta é esta: que consequências traz essa realidade para pensar a educação? É possível ainda pensar que há educabilidade nesses processos tão brutais?

Ou temos que reconhecer que estamos em tempos de cólera? Ao menos na América Latina, em tempos de barbárie e que pensar a educação ficará para um futuro, possivelmente distante.

Mas ao mesmo tempo, foi colocado outro quadro, desde o início, desde a primeira noite, um quadro também com tintas muito fortes, muito destacadas. Um quadro que mostra que, apesar de tudo, “apesar de você...” há humanidade nos países da América Latina.

Há sujeitos humanos se construindo; sindicatos preocupados com esses sujeitos, que têm uma história insubstituível; que têm sido, junto com os movimentos sociais, os grandes sujeitos educadores dessas últimas décadas. É outro quadro tão real e digno de nosso pensar pedagógico quanto o primeiro.



Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização.

Consequentemente, podemos pensar em projetos educativos enxertados nessa árvore que está viva, onde há seiva ainda. E podemos, quem sabe, retomar nossos sonhos educativos por que ainda poderão brotar se vinculados às lutas pelo direito ao trabalho e à inclusão social.

Estamos diante desses quadros superpostos, partes de um mesmo quadro. Na realidade é um mesmo quadro que tem essas tonalidades tão diferenciadas. Diante desse quadro nos perguntamos: é possível pensar nos vínculos entre trabalho, exclusão, inclusão e educação, ou é impossível?

No primeiro dia foi lembrada uma frase de Caio Prado Júnior, que me parece pode ser um guia para nosso olhar: quando as instituições da sociedade não dão conta mais de que o ser humano viva com o mínimo de dignidade, estamos num processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que esse processo seja educativo, humanizador. A nossa arte me parece ser captar que dimensões educativas existem nesses processos revolucionários, onde as instituições da sociedade, na América Latina, estão tornando tão inumana a vida de milhares e milhares de sujeitos humanos, crianças, adolescentes, jovens, mulheres, trabalhadores do campo, negros.

Sujeitos no limite da possibilidade humana, da dignidade humana.

Penso que a única resposta para quem ainda acredita que é possível trabalhar e descobrir educabilidade, terá que ser buscada por aí. Terá que ser buscada nos próprios limites em que está posta hoje a humanidade, ou as possibilidades de humanização de milhares e milhares de seres humanos latino-americanos. Nesse sentido, vou tentar destacar alguns pontos que as análises aqui apresentadas nos provocam.

Primeiro Ponto: percebo um avanço nas tentativas de equacionamento da educação dentro do quadro atual apresentado: o fato de trazer a educação para esses processos mais amplos, inclusive para esses processos extremamente negativos, brutais, digamos desumanizadores. Ou seja, nos coloca a educação nas possibilidades de humanização e desumanização. O que, no meu entender, é um grande ganho para a educação que normalmente se situou nos processos de ensino, nos processos de qualificação, de letramento, de matematização, nos processos de passar de ano, de preparar para um futuro que nunca chega, para um concurso que está com cartas definidas, etc.

O momento que estamos vivendo poderá ter o mérito de trazer a educação e o pensar a educação latino-americana para onde ela deveria estar sempre: nas possibilidades sociais de humanizar-nos ou desumanizar-nos. As vezes me pergunto: se não é um avanço a quebra dos vínculos tão estreitos em que sempre pensamos a educação e o mercado, ou a inserção no trabalho? Agora não tem

emprego. Estamos mais livres para reencontrar os vínculos entre educação, trabalho, exclusão social. Estamos mais livres para recolocar esses vínculos nas matrizes pedagógicas mais clássicas.

Os grandes momentos em que a educação avançou foram os momentos de crise social, em que se colocavam as grandes questões humanas, em que vinham com toda força os questionamentos mais existenciais. E como fala Paulo Freire há grande questionamento sobre o ser humano nos tempos de crises. Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, de uma riqueza e atualidade incrível, disse que nos momentos de crise não são questões acidentais que o ser humano se coloca, mas se coloca ele em questão, ele como questão.

Aí, Paulo encontra a radicalidade maior da educação: tomar o ser humano como questão. Ele se tomar a si mesmo como questão. Estamos nesse momento?

Segundo Ponto: estamos em crise civilizatória. Somos desafiados a resolver as questões no plano ético, dos valores.

Quando a educação se situa nesse plano ela está no seu lugar. Ou seja, a educação colocada por Gaudêncio, na procura de uma direção ética para a nossa sociedade. Ou por Atílio, na recuperação de um processo civilizatório para a nossa sociedade, de um processo humanizador. Aí volto a lembrar Paulo Freire, quando ele afirma que a educação é um processo de humanização. Ele, com a sensibilidade que tinha, percebe que aos oprimidos, aos camponeses latino-americanos com os quais conviveu, é negado seu direito de ser humanos. Lhes é roubado o direito a humanização.

Consequentemente, a finalidade da educação não é só humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada. Paulo insiste nesta complexa função da educação diante das tensões vividas entre humanização-desumanização.

Tem sentido a educação na América Latina? Tem, mas nesta direção. Possivelmente, muitos jovens, crianças e adultos que freqüentam as escolas o que procuram é recuperar a humanidade que lhes foi roubada. Encontrar na escola um espaço onde sejam tratados como humanos. Se cumprimos essa função como educadores, teremos cumprido uma função histórica diante da exclusão social e cultural. Sei que em décadas recentes tivemos aspirações mais “elevadas” para a educação das crianças latino-americanas: faze-los críticos para através da crítica, um dia fazer a grande revolução. Acho que teremos que ser um pouco mais modestos. Essa foi nossa bandeira nos anos 80, vinculamos educação, trabalho, cidadania.

Hoje, os vínculos se colocam entre educação, não-trabalho e exclusão. A palavra exclusão substituiu a palavra cidadania. Substituiu porque, na década de 80, aquele momento cívico de participação nos colocava com centralidade a

conscientização para a participação, para a revolução. Hoje algo mais tímido, eu diria anterior, mais primário, quase mais rude, retoma a centralidade: um mínimo de humanidade para os excluídos e os sem-trabalho. Um velho e novo desafio para um projeto educativo que se presa. Esse é o segundo ponto que eu gostaria de destacar.

Terceiro Ponto a destacar: há um processo de constituição de sujeitos, apesar da exclusão, ou por causa dela. Nosso olhar não foi só sobre o capital, seu movimento, olhamos para os sujeitos, para a sociedade, porque a história não é só feita pelo movimento do capital.

Desde os anos 70, estamos destacando que novos sujeitos entram em cena. Apesar do fluxo e refluxo dos movimentos sociais, e apesar de não termos mais aqueles movimentos sociais da década de 80, temos outras tramas sociais e outros sujeitos sociais que incomodam. Temos outra história colocada aqui, feita por sujeitos.

Essa visão da história faz parte da nossa tradição. Por aí, avançamos na construção de projetos educativos. Educar é colaborar na construção de sujeitos sociais, culturais, políticos. É estar atentos a essa construção, aos sujeitos coletivos educativos. O Movimento Sem Terra (MST) é um grande pedagogo, como nos mostra o texto de Roseli. O sindicato forma sujeitos, os sindicatos de trabalhadores docentes, por exemplo, têm formado seus docentes; a ANDES, a CNTE. Como captar os processos, ou melhor, como teorizar mais sobre os processos educativos onde esses sujeitos sociais se constituem. Temos pouca teoria pedagógica sobre a função educativa dos movimentos sociais.

Aí há uma grande matriz pedagógica. Assim como o trabalho foi para nós o princípio educativo. Os movimentos sociais também têm sido matrizes educativas extremamente ricas que devemos captar. Para captar essas dimensões educativas dos processos sociais teremos de alargar nosso olhar. Às vezes estamos tão centrados na escola, temos um escolacentrismo tão grande que pensamos que, se os excluídos não passam pela escola continuarão na barbárie. Fora da escola não há salvação. Também nos falaram que fora da Igreja não há salvação. Fora da escola há construção de sujeitos sociais, culturais, humanos. E se a escola não estiver inserida nesses movimentos, onde o sujeito se constrói, ela não os constrói.

O movimento social reeduca a escola e o conhecimento. O conhecimento nos humaniza, mas na medida em que vamos humanizando-nos o conhecimento se torna mais humano, tem outro sentido para nós e para a escola. Somos capazes de entender o verdadeiro sentido, até da escola e da teoria pedagógica, na medida em que os humanizamos.

Volto a impressão inicial: o quadro que nos foi apresentado sobre educação, trabalho e exclusão social, reflete dois quadros superpostos. Não são um quadro

de um lado e outro quadro do outro. Para mim são quadros que formam parte de um mesmo quadro social e cultural. Na realidade é um mesmo quadro que tem essas tonalidades tão diferenciadas. E é com esse quadro que vamos ter que buscar os vínculos entre educação, exclusão, inclusão e educação como uma possibilidade.

Paulo Freire nos lembrava que na vivência da inumanidade, não como uma realidade ontológica mas histórica, os oprimidos descobrem seu direito à humanidade que lhes foi roubada:

Mas se humanização e desumanização são ambas possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada [Freire, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra), p. 30].

Pode ser esta a melhor interpretação pedagógica da frase de Caio Prado Júnior aqui lembrada. A pedagogia do oprimido, dos excluídos, dos tempos de barbárie não está em encontrar métodos novos para reeducar os bárbaros, civilizar os oprimidos ou incluir os excluídos nos valores e sabres dos “civilizados”, mas está em apreender com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus sabres, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade.

Essa pedagogia só se aprende na escuta, no diálogo, no mergulho da trama social e cultural.

Volto ao ponto que levou meu olhar nessa direção: quando as instituições da sociedade não dão conta mais de que o ser humano viva com o mínimo de dignidade, estamos num processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que esse processo seja educativo. Apesar de tão negativo ou por causa de sua desumanidade

Nossa arte deverá ser captar que dimensões educativas ainda existem nesses processos revolucionários, onde as instituições da sociedade, na América Latina, estão situando a vida de milhares e milhares de sujeitos humanos, crianças, adolescentes, jovens, mulheres, trabalhadores do campo, negros, etc, etc, estão situando, já no limite, no limite da possibilidade humana, da dignidade humana. É por aí, nesses limites, que temos que buscar a educabilidade. Se nos colocarmos em outros pontos, na educação requerida pelo mercado, por exemplo, não avançamos. Se nos colocarmos que apesar de tudo o capital ainda precisa de um mínimo de qualidade para os seus empregados ou para a possível empregabilidade, não vamos chegar muito longe.

Penso que a única resposta para quem ainda acredita que é possível trabalhar e descobrir educabilidade, terá que ser nos próprios limites em que está posta, hoje, a humanidade, ou as possibilidades de humanização de milhares e milhares de seres humanos na América Latina.

Diria que não se universalizará a educação básica, na América latina, simplesmente com políticas educacionais, que sintonizem a escola e o mercado. Mas com propostas político-pedagógicas sintonizadas com os processos mais amplos de construção de infância, de construção de adolescência e de juventude. Porque enquanto esses processos não estiverem garantidos a escola sozinha não constrói esses sujeitos.

A infância real excluída, desumanizada, deverá ser nosso ponto de partida. Se fala muito do trabalho infantil, mas na pedagogia não se coloca a questão do trabalho infantil como se fosse uma questão estranha aos educadores. Vi num vídeo: “Bolsa escola: antes trabalhado fora da escola – no sisal, nas ruas, nas pedreiras, nos garimpos, tudo isso – Agora com a bolsa escola, pronto, estão salvos”. Estão salvos de quê? Porque estão na escola! Estão na Igreja, estão salvos. Mas cada dia voltam para o mesmo lugar, a rua, a sobrevivência. E o que eles carregam de 4 ou 6 anos, de quebradeira, quebrando pedras, de quebradeira humana na rua? Isso a escola não recupera. Temos as vezes uma ilusão muito grande da escola como a grande redentora da infância perdida.

Quarto Ponto: chegamos à escola. Como situar a escola e as políticas escolares nesses tensos vínculos aqui apresentados entre educação, trabalho e exclusão social? Temos que ter um pouco de cuidado, relativizar a escola. E, relativizando a escola, quem sabe darmos mais destaque a complexidade de processos sociais por onde passa a nossa infância, nossa juventude, os processos de exclusão, de desumanização, por vezes irreversíveis vividos na infância. Neste encontro, a escola esteve pouco presente; falamos de educação, ética, civilização, por aí chegamos à escola. E por aí? Quando nos afastamos da escola é a melhor maneira de recuperar sua centralidade, de recuperar a centralidade das políticas escolares, políticas públicas, etc. Que perspectivas se abrem para a escola como espaço público de inclusão social?

Tudo que tínhamos avançado em termos de vincular a escola com os direitos sociais, humanos, se destrói, no novo *ethos* neoliberal. Pablo Gentili nos colocava como o grave das políticas educativas neoliberais, da escola de qualidade total, é quebrar a consciência do público, tão tênue, tão insipiente na América Latina. Essa é uma das grandes questões que afloram aqui. A vinculação da escola e os direitos, a consciência pública e a cultura pública estão ameaçadas.

Aqui apareceu essa tensão que todos nós vivemos. Essa tensão entre uma educação amarrada ao mercado e conseqüentemente pobre, estreita, e a possibilidade de um projeto educativo vinculado ao avanço da consciência dos

direitos. O mercado nunca foi tão exigente em termos de formação humana, nunca. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada.

Sabemos que só se garantiu a educação universal quando foi colocada no campo dos direitos e quando se garantiam outros direitos. Não só o direito à educação. O direito à educação nunca vinha sozinho. Não adianta querer uma infância na escola, uma infância escolarizada, mantendo a infância sem moradia, com fome, dormindo na rua, ou dormindo amontoados em casa, uma infância sem carinho. Uma infância sem infância.

Não adianta ser pedagogos de uma infância sem infância. Porque ser pedagogo é ser condutor de infância. E a infância não é construída na escola, mas está se construindo e destruindo na dinâmica social mais ampla.

Parece-me ser esta a grande questão. O direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência. Na década de 80 fomos bastante ingênuos pensando que a escola daria conta do direito à educação: “Educação direito do cidadão, dever do Estado”. E ponto final, não é verdade? Um encontro como este mostra que o direito à educação é um processo social complicado. Que a construção de sujeitos sociais, cidadãos, sujeitos humanos é algo muito mais complexo e que a escola é, às vezes, uma gota d’água apenas nessa complexidade. E não quer dizer que essa gota d’água não seja fundamental. Não interpretem que estou desqualificando a escola, não. Estou trabalhando na escola. O meu trabalho ultimamente é só na escola, porque acredito na sua importância social e cultural. Mas sempre com uma visão da escola mais do que escola.

Quinto Ponto: Aqui falamos da escola, não esquecemos da escola. Agora, como falamos da escola? Colocamos a escola na totalidade da dinâmica social. A escola não pode ser apenas o foco de nossas preocupações educativas, insisto. Estaremos fora de foco quando as questões dos programas de nossos encontros e congressos debaterem exclusivamente políticas escolares, recursos para a escola ou carreiras do magistério.

Estaremos fora de foco quando as associações dos profissionais da educação se tornarem demasiado escolares também e se afastarem da fronteira ampla, da luta por todos os direitos, não apenas dos educadores, mas também dos educandos, colocar os próprios sindicatos na fronteira dos direitos mais amplos e não só da escola e da categoria. Na fronteira do avanço dos direitos enquanto grandes processos educativos.

Insisto, a melhor maneira de recolocar a escola no campo educativo é colocá-la na totalidade da dinâmica social, da exclusão e da inclusão, do trabalho e do sem-trabalho.

Os congressos e encontros de educadores passaram a vincular educação com igualdade-desigualdade, exclusão-inclusão social. Vínculos que refletem uma visão mais alargada dos processos educativos. Vincular educação-escola, trabalho, exclusão social na perspectiva deste congresso nos situa em uma perspectiva socio-política e cultural fecunda.

Nas últimas décadas já vínhamos quebrando o olhar demasiado escolar, conteudista e curricular do direito à educação. Nos abrimos para os determinantes econômicos e políticos das políticas educativas e curriculares. Denunciamos o uso da escola, do conhecimento e dos recursos públicos a serviço de interesses hegemônicos. Entretanto a escola não se vincula com a dinâmica social e cultural, apenas como aparelho ideológico ou instrumento de hegemonia política.

Falta-nos uma visão mais totalizante dos processos de produção da existência em que a escola se insere. Uma visão mais totalizante que se confronta com visões dominantes em décadas recentes que priorizam visões “políticas”. Olhares demasiado políticos sobre a escola, aparelho ideológico do Estado, ou ainda, aparelho de hegemonia e contra-hegemonia.

Entretanto, em uma tradição muito antiga, ver a escola como instituição social, faz parte da sociologia. Em nossa tradição pedagógica não se analisa a escola sociologicamente porque nos domina o olhar “político”. A escola, enquanto instituição social, é muito mais complicada do que como um mero espaço de disputa política. A escola é uma instituição pesada, lenta, ela presta-se pouco a vontades políticas revolucionárias. Quero dizer que as instituições da sociedade (entre elas a escola) são uma espécie de ossatura da sociedade, são muito complexas em sua dinâmica, não se alteram à mercê de qualquer intervenção voluntarista. A escola é muito pesada. Quem sabe muito bem disso são os professores. Percebem que a escola com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição muito feita e que não muda tão fácil.

Há uma cultura escolar e profissional que é muito difícil de mudar. A escola é mais forte do que todos os nossos sonhos. Por isso que mexer na estrutura da escola é o grande desafio. Na escola que está aí com sua estrutura, sua história e sua cultura.

Essa mania de equacionar mudanças, destacando a escola que temos e não queremos e a escola que queremos, é desastroso e é isso que orienta muitas propostas, políticas, por aí afora. Dizer a uma professora com 20 anos de magistério que a escola que está construindo durante 20 anos é a escola que não queremos e agora porque nós chegamos e assumimos o poder, vamos construir a escola que queremos, é uma ingenuidade que não aceitam facilmente. Não é a toa que os professores boicotam esse voluntarismo.

Diante do quadro aqui apresentado teremos de repensar nosso olhar sobre a escola. E é curioso, quanto mais radicais somos nas análises temos uma visão mais negativa da escola que não queremos e uma maior ilusão de mudar a escola apenas com nosso querer, bem-querer, mal-querer. A teoria crítica da educação, a sociologia crítica do currículo, tinham uma visão também tão negativa. As análises aqui apresentadas foram de um realismo brutal. A escola está imersa nesta realidade. Temos uma visão mais realista da escola, é possivelmente a única forma de avançar na construção de projetos pedagógicos. Partir dessa realidade brutal, mas também das positivities existentes na sociedade e na escola. Partir de que cada educador, e o coletivo de educadores se descubram, apesar de toda essa precariedade, tentando construir e dar conta de uma relação humana, digna, socializadora, educativa, respeitosa com 20, 30, até 40 crianças por dia. Essa positividade merece nossa atenção, porque é isso que está acontecendo em muitos projetos político-pedagógicos.

Sexto Ponto: a tensão entre os avanços na publicização da educação e da sua privatização. Vou referir-me um pouco a questões sobre as políticas públicas que surgiram aqui. Ficou muito claro que as políticas públicas, as políticas educativas refletem as grandes tensões expostas aqui entre trabalho, exclusão e educação. Não estão alheias a tudo isso aliás, é um dos pontos centrais delas. Porque a educação é um campo de hegemonia e contra-hegemonia política, social e cultural.

A impressão que as análises nos deixaram é que estamos perdendo a batalha do público.

As políticas neoliberais estão enfraquecendo a consciência pública, a cultura do público entre nós. Entretanto, teremos de ponderar o peso hegemônico e cultural das políticas neoliberais. Estão mudando e destruindo a consciência pública dos professores e do povo? Se chegarmos nas escolas de Minas Gerais depois de 7, 8 anos de qualidade total os professores não aderiram, em sua grande maioria, à qualidade total. Essa cultura privatista não entrou neles. A capacidade de resistência do professor, a cultura privada tem sido grande nos sindicatos da categoria.

Essa resistência política se mistura com a sensibilidade do educador em relação ao educando. Esse ethos neoliberal se contrapõe a tudo que eu chamo de dimensões mais permanentes do ofício de mestre. Nós pensamos que o ofício de mestre é algo que se muda tão fácil como se pinta ou despinta uma casa. Não, eu insisto muito, o educador termina internalizando dimensões que são muito mais permanentes no fazer educativo do que nós pensamos e que não são fáceis de trocar nem pela quantidade de políticas que pretendem mudá-la. Os projetos de qualificação, requalificação, treinamento, reciclagem, não chegam ao que há de mais permanente na cultura da escola e dos seus profissionais.



Sabemos pouco dessas dimensões mais permanentes. Eu diria que essas são as grandes dimensões que estão presentes em todas as figuras históricas que incorporaram e compreenderam esse papel de educador, de contador de histórias, da memória coletiva. Há uma profissionalidade que vem de longe. Há uma cultura pública profissional e popular que as políticas públicas, as políticas de formação e de treinamento, ou as políticas de currículos não conseguem modificar com facilidade. A capacidade de transformar o cotidiano da escola através das políticas públicas é muito mais limitado do que nós pensamos. Tanto as políticas neoliberais quanto as progressistas. Não é desanimador, é para levar a questão por outros campos.

E, finalmente, não podemos esquecer que nem tudo neste país e na América Latina são políticas neoliberais. Temos que prestar um pouco mais atenção às políticas que existem, a rede de políticas e de propostas que existem que vão em outra direção, que afirmam a cidadania, que afirmam os sujeitos. Propostas educativas que existem no MST, na *Escola Plural*, na *Escola Sem Fronteiras*, na *Escola Cidadã* e tantas outras. Hoje temos no mínimo trinta ou mais administrações públicas com propostas que reencontram os vínculos educativos e culturais entre a escola, os docentes e a infância real que luta pela inclusão social.

Essas práticas e compromissos com o público, com a inclusão social, com o direito ao conhecimento, à cultura, à vivência digna da condição humana merecem nossa atenção, nossa pesquisa e análise. São as cores de nossa esperança que também fazem parte desses quadros superpostos, tensos, que tecem os vínculos entre trabalho, exclusão, inclusão e educação.